

**LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA Y SU INFLUENCIA EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE
INGLÉS DE ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA-2024**

LANGUAGE ANXIETY AND ITS INFLUENCE ON THE ORAL PRODUCTION OF
ENGLISH OF STUDENTS AT A PUBLIC UNIVERSITY IN LIMA-2024

ANSIEDADE DE LINGUAGEM E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO ORAL DE
INGLÊS ENTRE ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE LIMA – 2024

Recibido: 26/04/2025

Aceptado: 06/05/2025

Aprobado: 19/06/2025

Sonia **VILCHEZ GUZMÁN**¹

Giovanni Jeffrey **CORVETTO CASTRO**²

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal establecer si la ansiedad lingüística influye en la producción oral del idioma inglés de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2025. De acuerdo a esto, la metodología se basó en un enfoque cuantitativo de tipo aplicada con nivel descriptivo y un alcance explicativo. La población fueron 70 estudiantes universitarios de la carrera de inglés y castellano. Los instrumentos para medir cada variable han sido seleccionados por contar con ficha técnica de respaldo y un nivel de fiabilidad alto (Alpha de Cronbach = 0,728). Para la variable ansiedad lingüística se consideró el Foreign language classroom anxiety (Horwitz et al.,1986) que contiene 33 preguntas con cinco opciones de respuesta. En el caso de la segunda variable, se tomó el cuestionario de Reyes (2019) basado en la teoría de Morales (2002), el cual consta de 25 preguntas con cinco alternativas de respuesta. El resultado demostró que la ansiedad lingüística influía en un nivel bajo y significativo (Nagelkerke 5,1% - Sig. = 0,202) en la producción oral de los estudiantes; por tanto, se validó la hipótesis general y se desestimó la hipótesis nula. Entre otros

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4197-9556>

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3320-0538>

resultados, se evidenció que predominaba el nivel medio para la ansiedad lingüística con un 46%, y de igual forma para la producción oral. Se concluyó que mientras exista un ambiente libre de ansiedad frente a los exámenes, a la comunicación oral o a la evaluación negativa que se pueda recibir por parte de los profesores, el estudiante tiende a presentar una mejor adquisición del idioma meta.

Palabras clave: Ansiedad lingüística, Producción oral, miedo, aprehensión, aprendizaje.

Abstract:

The main objective of this research work was to establish the extent to which language anxiety influences the oral production of students from the Faculty of Education at UNMSM, Lima-2024. According to this, the methodology responded to a quantitative approach of an applied type with a descriptive level and an explanatory scope. The population was 70 university students from the English and Spanish degree. The instruments to measure each variable have been selected because they have a supporting technical sheet and a high level of reliability (0.728). For the language anxiety variable, the Foreign Language Classroom Anxiety (Horwitz et al., 1986) was considered, which contains 33 questions with five answer options. In the case of the second variable, the Reyes (2019) questionnaire was taken based on Morales' (2002) theory, it has 25 questions with five answer alternatives. The results showed that language anxiety had a low and significant influence (Nagelkerke 5.1% - Sig. = 0.202) on the oral production of the students in the study. Therefore, the general hypothesis was validated and the null hypothesis was rejected. Among other results, it was evident that a medium level of language anxiety predominated, while oral production was average. It was concluded that as long as there is an environment free of anxiety regarding exams, oral communication, or negative evaluations from teachers, students tend to acquire the target language better.

Key words: Language anxiety, Oral production, fear, apprehension, learning.

Introducción

Marco epistemológico de la investigación

Desde la academia, se ha demostrado interés por determinar los factores que afectan a los procesos de aprendizaje. Se ha escrito sobre el factor cognitivo y afectivo como dos variables que interfieren para bien o para mal en el proceso mencionado, esto en clara evidencia de que el factor emocional tiene un impacto significativo en el resultado del aprendizaje (Chan et al., 2024). Han surgido teorías que explican cómo se da el aprendizaje de un idioma no nativo y bajo qué determinantes se enfatiza su éxito o fracaso. Para los fines de esta investigación, el precedente epistemológico es la teoría del monitor y su hipótesis del filtro afectivo. Krashen (1996, como se cita en Mendoza, 2024) a través de su aporte teórico planteó que una persona logra afianzarse en el uso de un segundo idioma, cuando se ciñe a una evolución mental, interior y personal y que esto se da dentro de lo inconsciente; por lo que, no le llama aprendizaje sino adquisición. Para darle valor y afirmarlo, se basó en cinco hipótesis:

a) Hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje: basado en este supuesto, el dominio de las habilidades en un idioma distinto se da gracias a la continuidad con la que se hace uso y también por la reflexión hacia la misma. Esto implica un proceso natural y otro formal, es decir, consciente de las formas y reglas que rigen al segundo idioma (Mendoza, 2024). Es aquí que se distingue dos caminos que llevan a hablar un segundo idioma, el primero consta de la interacción constante dentro de un ambiente donde todo se da de manera natural, es decir, dentro de un espacio caracterizado por el idioma. Por ejemplificar, si un niño de 3 años de habla hispana, que ya domina de cierta manera el castellano, se va a vivir a un país de habla inglesa, producto de esa convivencia natural que va a tener con su entorno, va a adquirir habilidades lingüísticas no centradas en conocer o corregir reglas gramaticales; sino en la comunicación progresiva que irá aplicando. Lo mismo podría ocurrir en un aula universitaria, para ello el ambiente estará condicionado por estrategias creativas que ayuden a la adquisición natural del idioma meta.

De manera distinta, el aprendizaje difiere de lo mencionado líneas arriba, puesto que está basado en un contexto formal, donde la instrucción lingüística se vuelve necesaria así también como las reglas gramaticales y retroalimentación (González y Asensio, s.f).

b) Hipótesis del orden natural de adquisición: Se explica que la adquisición del idioma nativo difiere un tanto del idioma meta, ya que existe un orden de adquisición que es predecible en el caso de un segundo idioma. En tal sentido, hay las estructuras gramaticales que se adquieren primero y otras después. Por ejemplo, es más rápido comprender el uso del ING como gerundio, es uno de los que más rápido se adquiere,

en comparación con la S de posesión como ocurre en John's house, cuyo proceso de adquisición es después (García, 2024).

c) Hipótesis del monitor: está basado en la reflexión del estudiante frente a su desarrollo en la adquisición de otro idioma. Para que este se dé, tiene que existir un nivel de reflexión y objetividad considerable (Mendoza, 2024). Asimismo, la propia actuación del aprendiz es corregida y usa el conocimiento aprendido para realizar cambios al conocimiento adquirido mediante la comunicación; es por ello, que, para el autor, lo sustancial de la adquisición de un idioma foráneo no radica en sus reglas y normas que se enseña de ello, sino en la comunicación efectiva que se transmite y se aprende en cada intervención por parte del estudiante (Luo, 2024).

d) Hipótesis del Input: relacionado al avance y aumento ligero del nivel de dificultad durante la adquisición de un idioma nuevo (Martínez et al., 2020). De igual manera, cada acción que esté enfocada al entendimiento y adquisición de la lengua extranjera está asociado a la capacidad auditiva y comprensión; sin embargo, esta actividad no se implementa de manera adecuada debido a la irregular o poca exposición que tienen los alumnos frente a una entrada que no se vuelve entendible y aplicable en su vida diaria, por ello esto representa un desafío que los docente en inglés deben ser conscientes para la aplicación de prácticas que puedan ser llevadas a la realidad de los estudiantes (Bellorin y Rivera, 2023).

e) Hipótesis del filtro afectivo: de aquí se establece que las condiciones motivacionales con las que cuente el aprendiz, será relevante para la entrada de conocimiento. Valga decir, si hay motivación alta; la adquisición y los resultados será más significativa, todo lo contrario, será cuando el nivel motivacional sea bajo (Mendoza, 2024). Bajo esa misma premisa, Mendieta (2021) expone que la baja ansiedad la igual que la autoconfianza y la motivación abren el camino de un aprendizaje significativo, por ello, no se debe prescindir de esos elementos. López y Retamar (2022) realzan la valoración que se le debe dar a la ansiedad y a la vergüenza como principales limitantes del uso de un idioma extranjero. Los aportes revisados, dan un panorama más abierto de lo que las emociones y en específico, el llamado filtro afectivo, impacta en las destrezas que el estudiante no puede llegar a alcanzar porque se condiciona a la situación que percibe en el momento de adquisición del inglés. Aumentar emociones positivas conlleva a disminuir la sensación de miedo, desgano y desconfianza de los estudiantes frente a sus potenciales capacidades para aprender.

Por su parte, Bobarin (2021) recalca que lo desconocido siempre aumenta la incertidumbre, por ello, para estas circunstancias, sugiere que las prácticas orales

tengan elementos repetidos que luego serán visto en las evaluaciones verbales. Esto hará que los índices de desconfianza, ansiedad y emoción negativa bajen porque los estudiantes a priori, conocerán de qué forma se les va a evaluar y cómo se será el proceso.

La importancia de adquirir habilidades lingüísticas de los estudiantes debe ser motivado por los docentes quienes fortalecen la práctica de la atención para generar en el aprendiz un interés constante y práctico por aprender. La técnica del filtrado emocional como se sostiene en la teoría de Krashen, otorga la oportunidad a los estudiantes de mejorar su confianza en la adquisición de habilidades que deben ser desarrolladas y vistas desde un aspecto positivo, manejando así las situaciones de ansiedad que se generan durante esta etapa. (Liu, 2023)

Esta teoría es ampliamente aceptada y dialogada en el campo del constructo lingüístico de un idioma en proceso de aprendizaje.

La Teoría de Krashen ha servido para ofrecer propuestas de mejoras en la adquisición de un lenguaje sobre todo durante la pandemia de COVID-19. Una investigación encontró mayor relevancia entre las herramientas que ofrece esta teoría en situaciones donde los docentes necesitaban encontrar mecanismos que pudieran ser aplicables en su enseñanza y acorde a la realidad sociocultural de la institución. El conocimiento de la realidad de cada estudiante contribuye a que los docentes obtengan más información y logren crear métodos adaptables acercándose más a las problemáticas que deben de enfrentar como docentes y los propios estudiantes, en tal sentido la adquisición de un nuevo lenguaje implica crear una estrategia de acompañamiento constante y enfocado en la enseñanza de manera conjunta.

Para Carbo et al. (2023) hacen referencia que el contexto tiene una influencia mayor y ejerce un mejor resultado sobre la adquisición del nuevo idioma, no solo pasa por el reconocimiento del sonido o su forma sino por aquello que implica una inmersión en él mismo, esto no solo significa aprender y entender el significado de las palabras desconocidas; sino, también, darle un sentido lógico que promueva el pensamiento y pueda inferir con facilidad sobre el propio significado.

Para la adquisición de una segunda lengua en relación a la teoría de Krashen, la creación de talleres promueve una vinculación mayor del alumno con la adquisición de un nuevo idioma porque crea un conjunto de inputs que están integrados, adecuando la intención de aprendizaje y la interacción total, esto facilita a sobremanera la adquisición de habilidades comunicativas donde la expresión corporal se vuelve parte (Garzón, 2024).

La teoría en mención consolida una postura real y crítica que ha girado alrededor del aprendizaje de un idioma, el cual está representado por las emociones y en tanto más, por el ambiente motivacional y afectivo que se vive dentro de un aula, ya que no basta con aplicar principios metodológicos que hablen sobre estrategias puramente técnicas con recursos limitantes; sino que enfatiza el estado anímico y la mente sana sin alteración emocional que pueda obstruir la recepción de información y gracias a ello, no frenar la libertad y voluntad de participación (Prada y León, 2021).

Bases teóricas

El constructo pedagógico de la enseñanza en general, se fundamenta en la interacción entre el docente y el alumnado, en las condiciones de infraestructura y los recursos que se empleen durante los procesos de enseñanza. La enseñanza en la educación superior ha ido evolucionando dentro de su carácter cualitativo como cuantitativo, ya sean en las formas en las que se crea el ambiente de aprendizaje, las relaciones afectivas entre los agentes participantes, el sentido valorativo de enseñar y alcanzar los objetivos; así como el uso de nuevas estrategias didácticas apoyadas en la tecnología para dinamizar las sesiones de enseñanza.

Cuando se enseña un nuevo idioma, son muchos los elementos que se integran para hacer que ese aprendizaje sea significativo y de frutos en los estudiantes; en tal sentido, la metodología en las clases de inglés involucra recursos de escucha, habla y lectura. Si bien un ejercicio puede involucrar todos los recursos mencionados, en la mayoría de las situaciones, el estudiante demuestra habilidad en al menos una competencia, pero existen otros que viven una sensación de inquietud o auto exigencia que terminan afectando su propio avance; de situaciones parecidas es como se ha estudiado lo que hoy se conoce como ansiedad lingüística.

Según declaran Olaya y Ahumada (2023) hay factores que habitualmente han sido sesgados dentro del marco de enseñanza y aprendizaje; a esto se refieren con las emociones; los cuales, sin embargo, ahora se estudian abiertamente y frecen panoramas más enriquecedores del quehacer educativo. Así mismo, contemplan la idea de que expresarse dentro de un salón de clases, puede resultar una acción muy temida para un estudiante; sobre todo, para quienes estudian inglés u otro idioma foráneo.

La ansiedad que se presenta cuando una persona está en el proceso de aprender un segundo idioma fue definido dentro del término ansiedad lingüística y se entiende como un estado psico-emocional en particular que produce sensaciones desagradables mientras se aprende un idioma nuevo y el cual se vuelve más notorio cuando el individuo

es sometido a algún sistema de evaluación. (Horwitz et al., 1986, como se cita en Ortega, 2021). Esta situación despierta una experiencia poco satisfactoria para el estudiante y es por tal motivo, que las habilidades se transforman en dificultades.

Para Álvarez (2023) la ansiedad lingüística se manifiesta como una paralización del yo frente a un estímulo; sino a un miedo anticipado que frena fisiológica y mentalmente al estudiante. Existe una desconcentración y ritmo lento para responder satisfactoriamente a cada ejercicio verbal en lo que se tenga que hablar en inglés. Con el mismo parecer, Ruiz (2021, como se cita en Borja, 2021) hace hincapié en el bloqueo mental que la ansiedad provoca, aún más en adolescentes, ya que se sienten vulnerables a la presión y percepción de otros.

Por su parte, Banzato (2020) resalta que la sensación de ansiedad en un estudiante puede tener un nivel intenso o leve, además puede ser persistente y tener efectos distintos en cada persona. Lo que para unos funciona como una advertencia y podría ser un aliciente para tener una actuación más eficiente frente a la producción oral en inglés, para otros tiende a ser un mecanismo de privación de funciones, de represión ante un peligro que lo impulsa a retraerse y no avanzar.

Cabe mencionar que autores como Papi y Khajavy (2023) han sido claros en afirmar que la ansiedad afecta la motivación y el rendimiento del estudiante; en adición, también han postulado que existan otros tipos de ansiedad, así como la ansiedad en el aula, ansiedad por las tareas sobre todo cuando se tiene que hablar en inglés frente a un público evaluador o solo espectador, y ansiedad por búsqueda de objetivos. Entonces que el análisis de la ansiedad lingüística pueda expandir sus teorías, dimensiones e indicadores hacia otros puntos que aún se encuentran en estudio o que todavía no han sido considerados como tal.

Seguidamente, Díaz (2021) plantea que por considerarse un tema amplio de tratar y para manejar indicadores precisos, es como la ansiedad fue clasificada en dos tipos: ansiedad estado y ansiedad rasgo. La primera se caracteriza por ser una respuesta a una situación en específico. Es así que al enfrentar alguna situación que exponga el saber obtenido de un segundo idioma; se activa un mecanismo de angustia que funciona en perjuicio del estudiante. De modo similar, Spielberg (1954, como se cita en Guilera, 2022) en sus estudios sobre la ansiedad estado-rasgo señala que el estado psicológico de ansiedad puede ser observable y tiene una ocurrencia en el tiempo presente el cual puede ser regulado o bien manejado siempre y cuando la persona exponga las causas de ello. También hace mención en que los exámenes son la principal causa de una

ansiedad estado ya que el sentirse que no está preparado para rendir un examen o tener miedo a fracasar o simplemente recordar una experiencia negativa, puede despertar nerviosismo.

Por otro lado, la ansiedad rasgo compromete un estado de ánimo apático constante que afecta el reconocimiento social de la persona. Este tipo de ansiedad suele presentarse en distintos ámbitos de la vida y en distintas situaciones y como rasgo propio de la personalidad o estado psico emocional persistente no puede ser observado (Del Rocío et al., 2020). Así pues, la ansiedad rasgo hace que la persona sienta una amenaza constante y tenga un miedo latente aún sin razón evidenciada.

En el caso de la ansiedad lingüística, refieren Damián et al., (2023) son los educadores en los que recae la posibilidad de establecer hábitos efectivos en complacencia del estudiante. Esto se podría notar en: la regulación de las actividades grupales o individuales donde la participación del estudiante se de en un ambiente de poca presión o estrés, además en el uso de técnicas dinámicas como el juego o el *role play* donde se puede relajar el estudiante y brindarle mejor alivio y distracción sin desestimar el aprendizaje. Con base a esto, el aporte de Olmezer y Ozturk (2021) se rige bajo el mismo argumento, en el que propone que ambas partes tanto docente como estudiante, puedan ayudarse mutuamente para reducir la tensión en clases. Expone como alternativas crear un ambiente de cooperación y no de competencia entre compañeros, modificar la manera en la que se corrige los errores del estudiante sin que este se pueda sentir humillado o avergonzado y tratar al estudiante con respecto y valorando sus esfuerzos por más mínimos que sean.

Maldonado et al., (2022) ponen especial énfasis en que la construcción de un perfil bilingüe en un idioma extranjero para una persona puede parecer más difícil de lo que es y es que la prontitud con la que a veces se esperan resultados, las formas en las que se aprende y los métodos que se usan despiertan ansiedad lingüística que muchas veces es mal gestionada. El objetivo de aprender un idioma es hablarlo, tratándose así de un esquema transversal porque el hablarlo implica usar un vocabulario específico según el contexto, entonar frases correctamente para ser entendido, usar la fonética adecuada de cada palabra y muchos sonidos fonéticos en inglés requieren de especial práctica para que no sean confundidos. Bajo la contextualización de la dificultad para desarrollar la habilidad comunicativa en inglés, Castillejos (2020) alude que la ansiedad lingüística aparece hasta en personas consideradas comunicadoras competentes, ya

que la razonabilidad y pericia para expresarse en la lengua materna puede desaparecer cuando toca arriesgar la confianza para hablar en otro idioma foráneo.

La ansiedad lingüística ha sido estudiada en un eje de tres componentes elementales que se mencionan a continuación:

a) **Aprensión ante la comunicación:** presente en la comunicación real ya sea para comprender el mensaje o para emitirlo verbalmente (Horwitz et al., 1986, como se cita en Ortega, 2021). Tal como afirma Adrianzén (2021) se puede dar hasta una sensación de enojo, rabia y frustración por no poder ser claros y entendibles al momento de hablar y también por no saber al cien por ciento lo que la otra persona quiere decir.

b) **La ansiedad ante los exámenes:** sensación de miedo al momento de realizar una prueba calificada o simplemente una práctica; ese miedo se transforma en incapacidad para responder porque se duda de lo que se sabe; además de estar acompañado por la incertidumbre lo que pueda pasar después. En adición, se crea una fuerte preocupación por defraudarse asimismo ya que cualquier mínimo error crea inseguridad, desencanto y desilusión (Chakraborty, 2023).

c) **El miedo a la evaluación negativa:** es la vergüenza a exponerse a comentarios considerados como perniciosos por parte del docente (Horwitz et al., 1986, como se cita en Ortega, 2021). Hablar en un segundo idioma que implica usar sonidos fonéticos que puedan crear la burla de los compañeros y una percepción negativa del docente; hace que el estudiante se anticipe a ese escenario haciendo que su ansiedad y temor crezcan más.

Un aspecto a tomar en cuenta es la precepción de los estudiantes en la retroalimentación que reciben después de participar en clase o de dar una evaluación; se ha demostrado que la retroalimentación tiene que forjarse como un respaldo detallado, específico, interactivo y alinearse con las capacidades intelectuales del discente (Chen et al, 2025).

Desde la perspectiva de Jerrim (2022) los componentes de la ansiedad mencionados líneas arriba, están enmarcados en dos factores claves como son los síntomas fisiológicos que se manifiestan mediante la sudoración excesiva, el tartamudeo, escalofríos o temblores y mareos en el momento que se rinde un examen; el otro factor, es la emocionalidad que surge de los pensamientos negativos y sentimiento de inferioridad e incapacidad para responder de manera positiva a una prueba en inglés. A juicio de Theobald et al. (2022) la ansiedad lingüística tiene un papel

relevante en la motivación; pero, por el contrario, tiende a no ser un elemento perjudicial en la adquisición de conocimiento o en el conocimiento ya adquirido, porque la ansiedad lingüística más que un impedimento para aprender se comporta como un bloqueador de capacidades que sí limita al estudiante, pero no le quita el saber previo.

Los problemas con ansiedad lingüística mientras se aprende a hablar en inglés, tal como se expresa en los párrafos anteriores, tienen un factor emocional y las emociones predisponen a la persona para tener una actitud orientada a aprender con entusiasmo y perseverancia o a rendirse cuando se incurre en el primer fracaso. El enfoque académico que envuelve al inglés como lengua primordial para emprender nuevas oportunidades de interrelación personal y profesional en estudiantes universitarios, consta de una metodología que la hace difícil para algunos y trabajosa pero accesible para otros.

En diferencia con los argumentos que apoyan la relación ansiedad y aprendizaje de un idioma, Nassif (2019) enfatiza en que la percepción y la ansiedad no intervienen o interactúan durante el aprendizaje; por el contrario, el proceso de aprender gira en torno al nivel de participación de los estudiantes y cómo sus habilidades afectivas, lingüísticas y cognitivas se comprometen y forman parte de ese aprendizaje.

Las competencias del aprendizaje en inglés o del aprendizaje de una segunda lengua en general, se distinguen en 4 habilidades transversales que son: *Listening*, *speaking*, *Reading* y *writing* (Garro, 2019). Según señala Mendieta (2021) llegar a comunicarse verbalmente en inglés es una de las habilidades más complicadas cuando no se vive en un entorno en el que el día a día obligue o fuerce la necesidad de usar ese idioma. En tal sentido, Morales (2002, como se cita en Reyes, 2019) apoya la noción de la producción oral como competencia lingüística del estudiante de modo tal que lo define como un proceso de expresión verbal que guarda la intención de transmitir un mensaje dotado de contenido, orden y relación de las palabras que lo componen.

El papel que juegan las emociones durante el aprendizaje de las cuatro destrezas que envuelve adquirir un nuevo idioma, ha sido explorado a fin de comprender y evaluar cuales son las principales emociones que influyen y se experimentan con mayor frecuencia, siendo estas la diversión y la ansiedad. En cuanto a la ansiedad, es la primera emoción en el *speaking*, esto es debido al enfrentamiento al que se sienten sometidos los alumnos al momento de hablar delante de sus pares, mientras que en el *listening* y el *reading* le acompañan la emoción de la diversión ocupando el segundo lugar, esto también está asociado a emociones positivas en el *writing*. En este contexto,

se aprecia que los estudiantes pueden asociar positivamente el aprendizaje del inglés aunado conjuntamente a la ansiedad que muchas veces se experimenta como una emoción negativa y que puede afectar el desempeño en los alumnos (López y De la Maya, 2022)

Los cimientos que forjan la construcción de una producción oral eficiente son la práctica y el conocimiento (Figuroa e Intriago, 2022). Bajo esa misma directriz, Regueira y Ferrer (2020) aluden que la producción oral vista como un objetivo de la lengua meta que es el inglés, se define por su carácter comunicativo para interactuar y hacer uso oportuno de la información para una correcta interpretación. Este constructo teórico enfatiza tres determinantes: Primero; la interacción, comprendida como una acción crucial donde el hablante en curso es capaz de verbalizar palabras en la lengua meta siendo consciente de su interacción con otras personas y con el contexto en el que se desenvuelve la conversación. Segundo; manejo de la información, aquí se trabaja la habilidad para discernir información y seleccionar la más adecuada que permita que la comunicación sea fluida y entendible. Tercero; la interpretación y opinión, tiene que ver con la capacidad de valorar el mensaje y usar las capacidades cognitivas para crear un discurso estructurado y acorde al mensaje recibido y que represente lo que se quiere decir.

En comparación con lo argumentado por Morales (2002, como se cita en Reyes, 2019) en encuentra un constructo similar ya que pone de relieve tres dimensiones claves que conforma la producción oral:

a) La fluidez: referente a la continuidad, naturalidad y facilidad del lenguaje para articular frases y palabras en inglés. Autores como Cockerill et al. (2023) hacen hincapié que técnicas como la lectura oral guiada optimiza el rendimiento oral de los estudiantes, puesto que ayuda a que el lector pueda expresarse oralmente sin pausas, a un ritmo adecuado y emitiendo expresiones que clarifican la comprensión y entendimiento de lo que dice.

b) Riqueza gramatical y léxica: alusivo al vocabulario y normas gramaticales que se deben conocer para la construcción de un mensaje en inglés. A través de esto se crea la destreza de usar palabras y comprender mensajes en contextos formales e informales, así como técnicos y científicos donde se realiza la comunicación además de desarrollar la pericia de hablar de forma coherente.

c) Fonética: es la percepción y la producción del sonido de las palabras. En la fonética participan diversos códigos orales que dependen del contexto de la

función verbal (Tordero, 2022). Por ejemplo, se puede enfatizar mientras se habla de un determinado tema o mientras se lee un enunciado.

De esto se infiere en la importancia que aspectos como el vocabulario, la lógica, la coherencia, la claridad, el conocimiento y la precisión son cruciales para hablar en un idioma en proceso de aprendizaje, de allí que la práctica con el idioma inglés debe ser persistente.

Autores como Angulo y Chávez (2024) y Prado et al., (2021) respaldan la idea de la comunicación como eje trascendental para la producción oral, pero, además Prado et al., (2021); refuerzan esta definición presentando aportes dirigidos al docente para que ayuden a sus estudiantes a conseguir una expresión verbal profesional y efectiva. tales aportes didácticos son: monólogos grupales grabados, monólogos individuales, entrevistas, debates y repetición de tareas.

Bajo el mismo esquema que Moreno (2002, como se cita en Reyes, 2019), Martínez et al., (2020) desglosan de manera más específica los elementos que conforman la producción oral, considerando a la pronunciación, gramática, vocabulario, fluidez y comprensión. La comprensión de un idioma es un desafío complicado de analizar debido a que no es perceptible y se consideran únicamente copias verbales y no verbales, mediante herramientas artificiales, o simplemente desde la perspectiva del profesor.

Existen otras posiciones que amplían la forma de entender la producción oral, entre ellas están Cuenca et al., (2011, como se cita en Varela, 2023) analizan la narrativa oral desde una concepción emotiva. Para los autores el habla solo expresa una parte del locutor; sin embargo, hay otra parte que se entiende desde la subjetividad del mensaje y está acaparada por la emotividad con la que se expresa. Ante esto, declaran que mientras exista un nivel de emotividad alta; mayor será el número de palabras que emplean para expresarse (Varela, 2023). En tal sentido, la parte emocional que se experimenta mientras se habla en inglés puede ser diversa, desde lo positivo a lo negativo. Para ejemplificar, si el estudiante realiza una conversación con un nivel de emotividad media, su expresión puede ser relajada y su nivel de ansiedad inferior lo que lo hará propenso a encontrar las palabras adecuadas para expresarse. Haciendo énfasis en lo negativo, si el estudiante emite un grado de emotividad mayor, entonces se sentirá en la necesidad de querer expresarse mejor; recurrirá al uso de un vocabulario más vasto lo cual podría significar un aspecto bueno, pero también, puede llevarlo a sentirse

frustrado si es que ve que no lo hizo de manera clara y que peor aún, le generó más confusión.

Según lo sostenido por Sardiñas et al., (2023) señalan que los cursos y programas que se han dirigido a la enseñanza del idioma inglés han sido diseñados desde constructos sociales creados con base a aspectos relevantes en relación a características socio-culturales y metodológicas que están orientados a intereses del grupo social al cual se dirigen, esto en algunos casos pone en desventaja a los estudiantes quienes en su mayoría asumen el aprendizaje de un nuevo idioma ya siendo adultos como parte de su formación profesional. Esto tiene como implicancia una mayor dificultad debido a los diversos grupos etáreos que requieren metodologías más adaptables a su realidad y por parte de los docentes. Es por ello relevante que, el uso de indicadores adecuados revele de manera objetiva si el acompañamiento docente, tanto en su metodología como en el contenido de clase, logre un desarrollo favorable en los diversos cursos que están a disposición de los estudiantes de diversas edades y estilos de aprendizaje.

Según declaran Mata y García (2022) la competencia comunicativa en la que se sustenta la producción oral en inglés contempla también la identidad personal, actitud, aptitud y adaptación a entornos inestables.

Para una argumentación más holística sobre los sustentos teóricos que se ha presentado sobre ansiedad lingüística y producción oral, es sustancial para esta investigación poner de relieve la neuroeducación como factor clave que potencia el aprendizaje y enseñanza de un idioma extranjero. La neuroeducación permite, en la enseñanza del idioma inglés, potenciar y crear herramientas facilitadoras que mejoren la experiencia educativa. La relación entre profesor y estudiante es crucial para fomentar un clima de confianza, motivación y seguridad entre los alumnos (Cuauhtémoc et al, 2024). Trabajar con estrategias adecuadas y que a su vez sean herramientas que permitan la participación de los alumnos, no solamente implica la adquisición de una competencia nueva en este caso el aprendizaje de un nuevo idioma; sino, además, el interés intrínseco de los propios alumnos por querer aprender, esto motiva y ejerce en ellos un efecto o sensación de valoración y compromiso frente a las nuevas metas que se proponen dentro de esta área.

En el campo de la neuroeducación una de las principales características para el aprendizaje del idioma inglés es poder prestar atención al sonido de las palabras más que a su forma o estructura gramatical. Es así que si el cerebro se ejercita adecuadamente puede comprender y codificar cada palabra que resulte de un

entrenamiento constante y persistente, si se potencia esta actividad neurosensorial se facilitan los procesos de aprendizaje y habituación del idioma nuevo. (Ros, 2024). Por ejemplo, Acosta y Basto (2024) crearon una guía estudiantil para el aprendizaje del idioma inglés basado en los estudios de la neuroeducación, donde se aplicaron técnicas de comunicación basadas en la motivación y creación de emociones con una respuesta diseñada para la asimilación del idioma, demostrando que si se implementa los aportes que realiza la neurociencia ya sea en guías, programas o sistemas educativos, no solo se trata de un aprendizaje repetitivo sino más bien de carácter vivencial e integral que puede solucionar los grandes desafíos que trae consigo la educación en un entorno global y cambiante.

Desde la perspectiva de otros autores, el aporte de las neurociencias desarrolla un mayor espectro relacionado con el funcionamiento de la estructura del cerebro siendo el encargado de asimilar y recopilar la información; a su vez, permite comprender y entender que si este aprendizaje se efectúa a una edad más temprana será de mayor calidad y capaz de permanecer en el tiempo en la memoria de los estudiantes; asimismo, la visión tridimensional que engloba la neuroeducación con ciencias como la psicología, pedagogía y la neurociencia en sí otorga una serie de ventajas y beneficios que además de asegurar un aprendizaje de calidad, también lo hace desde una visión distinta a la forma en la que antes se enseñaba una lengua nueva (Despaine et al, 2023; Morocho et al, 2025). De lo mencionado, se reafirma la importancia de una capacitación constante a los educadores, acompañados de la creación de métodos que vayan acorde a las necesidades y nuevos esquemas de aprendizaje para que este sea más duradero en el tiempo. Por otro lado, esta marcha nueva implica la colaboración y participación de las instituciones de gobierno a fin que aprovechen debidamente los grandes avances que se hacen en relación a la pedagogía y educación.

Palma et al. (2025) señalan que la neuroeducación y el aprendizaje sostenido se da a través de la emoción y esto influye en la creación de un ambiente abierto donde las capacidades de los estudiantes están en su máxima expresión al sentirse motivados y en entornos donde experimentan sensaciones positivas con respecto de la información nueva que reciben mediante herramientas didácticas que estén lejos de un esquema tradicional. En este contexto, la formación y preparación de los docentes de manera exclusiva en relación a este enfoque nuevo que trae la neuroeducación obliga y permite que estos se encuentren más preparados y con herramientas sólidas y disponibles para favorecer el rendimiento de los propios docentes y el de sus alumnos.

Pantusín y Jama (2025), indican que generar estrategias dentro de las aulas que sirvan para afrontar de manera pertinente los desafíos que implica la enseñanza de un segundo idioma en relación a su formación gramatical y pronunciación son cruciales para su asimilación, debido a que en los estudiantes comprender estas nuevas estructuras representan desafíos que difícilmente podrán superar sino se trabaja adecuadamente en sus habilidades comunicativas y con el acompañamiento necesario de sus educadores (Acosta y Basto, 2024).

El aprendizaje de nuevos idiomas de manera efectiva y permanente implica la utilización de programas donde se hayan implementado los aportes significativos que se han realizado en el campo de la neuroeducación en relación al funcionamiento del cerebro y como se logran adquirir en conjunto habilidades lingüísticas que creen en el estudiante un nivel de confianza y seguridad necesarios. Atendiendo uno de los mayores retos que implica la enseñanza de un nuevo idioma, las estrategias centradas en aspectos claves que buscan aumentar la capacidad cognoscitiva de los estudiantes los forja a convertirse en los nuevos educadores que ampliarán su visión y estarán más dispuestos al aprendizaje abierto, transformador y sin fronteras. (Martínez y Venet, 2023)

Desarrollar habilidades lingüísticas para la educación superior y en la vida profesional se vuelve un factor del cual no se puede prescindir, pues garantiza la competencia y nivel de preparación con respecto a una segunda lengua (Nevárez et al., 2025). Adquirir nuevas habilidades comunicativas desde la comprensión de textos y expresión oral implica la creación de estrategias cada vez más innovadoras y que sean suficientemente capaces de motivar a los estudiantes, esto con respecto a los resultados que pueden lograr y los beneficios que pueden obtener dentro de entornos ágiles adaptados con facilidad a las necesidades de cada estudiante, todo esto contribuirá a la mejora motivacional logrando así un alto desempeño académico tanto dentro de las aulas como en la práctica y trabajo profesional

Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo aplicada debido a que, partiendo de los constructos teóricos de las variables ansiedad lingüística y producción oral, se busca encontrar una implicancia o consecuencia práctica que permita mejorar la realidad de la situación problemática que se ha expuesto en esta investigación. Cabe acentuar que, las investigaciones aplicadas se caracterizan por la utilidad y aplicabilidad de sus resultados científicos (Vizcaíno et al., 2023).

Se trabajó con un diseño no experimental. Las variables fueron descritas y posteriormente analizadas en un entorno no controlado; además, se tuvo un proceder sin estímulos o acciones que puedan alterar el estudio de las mismas (Vizcaíno et al., 2023)

En adición, se tuvo un enfoque cuantitativo de nivel explicativo-causal. mediante el mencionado enfoque se puede desarrollar todo el procedimiento metodológico que conlleve a obtener los resultados que se evidencien. La estructura cuantitativa es la que mejor se adapta a la naturaleza y objetivos de esta investigación, ya que permite analizar ordinalmente a las variables a través de los cuestionarios estandarizados con ficha técnica demostrada y apoyarse en la estadística para procesar la información (Romero et al., 2022; Arias y Covinos, 2021). Por otro lado, el nivel explicativo-causal permite conocer el nivel de asociación entre la ansiedad lingüística, como variable predictora o independiente y la producción oral, como variable dependiente, además de evidenciar la influencia o grado de causalidad según se haga referencia.

Población y muestra

En este apartado, se expone que la población considerada fueron todos los estudiantes de la especialidad de inglés y castellano en la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, del departamento de Lima, 2024.

Tabla

Detalle de la población.

Ciclo	N° Estudiantes
Tercero	20
Sexto	16
Octavo	21
Décimo	13
Total	70

Nota: Los datos reflejan como está estructurado la población de estudio.

A consideración de las características de la población, se vio conveniente y oportuno trabajar con toda la población ya que se trata de un grupo limitado que es pequeño y accesible, por tanto, es una muestra tipo censal.

Según la contribución metodológica de Romero et al. (2022) si el universo de individuos objeto de estudio es pequeña y cuenta con los elementos necesarios para que todos sean tomados en cuenta, entonces se trabaja con la totalidad de la población, a esto se le llama muestra tipo censal.

Prueba de hipótesis

Hipótesis general

HG: La ansiedad lingüística influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024.

HA: La ansiedad lingüística no influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024.

Tabla 7

Determinación de ajuste de los datos para el modelo ansiedad lingüística y su influencia en la producción oral

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud - 2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	23,923			
Final	20,711	3,212	2	,201

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

Según se observa en la tabla 7, los datos explican la dependencia de la producción oral respecto a la ansiedad lingüística. El valor de Chi-cuadrado es 3,212 y el valor P es ,201, lo que representa dependencia en un nivel bajo según los estudiantes encuestados.

Tabla 8

Coefficientes de ansiedad lingüística en la producción oral

		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	95% de intervalo de confianza	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[VARIABLE LE02 = 1]	-,421	,421	1,002	1	,317	-1,246	,403
	[VARIABLE LE02 = 2]	1,628	,467	12,148	1	,000	,713	2,544
Ubicación	[VARIABLE LE01=1]	,768	,617	1,547	1	,214	-,442	1,978
	[VARIABLE LE01=2]	,918	,537	2,925	1	,087	-,134	1,970
	[VARIABLE LE01=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

De acuerdo a la tabla 8, se presentan los coeficientes de regresión. Para esto, el valor de Wald es igual a 12,148 y el valor de significancia es ,000 lo que significa que el coeficiente estimado tiene significancia estadística, esto quiere decir que la variable predictora tiene efecto sobre la variable dependiente.

Tabla 9

Pseudo R cuadrado de determinación de las variables

Cox y Snell	,045
Nagelkerke	,051
McFadden	,022

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

El coeficiente del Pseudo R cuadro de Nagelkerke revela que el 5,1% de la variable predictora ansiedad lingüística tiene influencia poco considerable en la producción oral en inglés según estudiantes encuestados. De esto se afirma que la variabilidad de la producción oral en inglés es poco influenciada por la ansiedad lingüística.

Hipótesis específica uno

HE1: La aprensión ante la comunicación influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024.

HA: La aprensión ante la comunicación no influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024.

Tabla 10

Determinación de ajuste de los datos para el modelo aprensión ante la comunicación en la producción oral

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	22,070			
Final	21,482	,587	2	,746

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

En la tabla 10, los datos explican la no relación entre la aprehensión ante la comunicación y la producción oral en inglés. El valor de Chi-cuadrado es 0,587y el valor P es ,746, lo que representa que no hay concordancia de las frecuencias de la variable y dimensión analizada.

Tabla 11

Coefficientes de aprehensión ante la comunicación en la producción oral

		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	95% de intervalo de confianza	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[VARIABLE02 = 1]	-,888	,406	4,797	1	,029	-1,683	-,093
	[VARIABLE02 = 2]	1,100	,414	7,049	1	,008	,288	1,912
Ubicación	[Dimensión 01=1]	,413	,584	,502	1	,479	-,730	1,557
	[Dimensión 01=2]	,020	,519	,001	1	,970	-,997	1,036
	[Dimensión 01=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

De acuerdo a la tabla 11, se presentan los coeficientes de regresión. Para esto, el valor de Wald es igual a 7,049 y el valor de significancia es ,008 lo que significa que el coeficiente estimado tiene significancia estadística, esto quiere decir que la dimensión uno de la variable predictora tiene un efecto bajo sobre la variable dependiente.

Tabla 12

Pseudo R cuadrado de determinación de la dimensión 1 y variable 2

Cox y Snell	,008
Nagelkerke	,009
McFadden	,004

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

El coeficiente del Pseudo R cuadro de Nagelkerke revela que el 0,09% de la dimensión aprehensión ante la comunicación no tiene influencia en la producción oral en inglés según los estudiantes encuestados. De esto se afirma que la variabilidad de la producción oral en inglés no es influenciada por la aprehensión ante la comunicación.

Hipótesis específica dos

HE1: La ansiedad ante los exámenes influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024.

HA: La ansiedad ante los exámenes no influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024.

Tabla 13

Determinación de ajuste de los datos para el modelo ansiedad ante los exámenes en la producción oral

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud - 2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	23,800			
Final	21,415	2,385	2	,303

Nota: Estos datos fueron obtenidos a través del procesamiento de información en el programa estadístico SPSS.

Según se observa en la tabla 13, los datos explican la dependencia de la producción oral respecto a la ansiedad ante los exámenes. El valor de Chi-cuadrado es 2,385 y el valor P es ,303, lo que representa dependencia en un nivel bajo según los estudiantes encuestados.

Tabla 14

Coeficientes de ansiedad ante los exámenes en la producción oral

Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	95% de intervalo de confianza
n					

							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[VARIABLE 02 = 1]	-,765	,427	3,200	1	,074	-1,602	,073
	[VARIABLE 02 = 2]	1,265	,448	7,981	1	,005	,387	2,142
Ubicación	[Dimensión 02=1]	,869	,610	2,032	1	,154	-,326	2,064
	[Dimensión 02=2]	,094	,528	,031	1	,859	-,942	1,129
	[Dimensión 02=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

Como se observa en la tabla 14, el valor de Wald es 7,981 y $p < ,005$; esto da a entender que, el coeficiente estimado tiene significancia estadística. De aquí se contempla que la dimensión predictora tiene un efecto bajo en la variable dependiente

Tabla 15

Pseudo R cuadrado de determinación de la dimensión 2 y variable 2

Cox y Snell	,033
Nagelkerke	,038
McFadden	,016

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

El coeficiente del Pseudo R cuadro de Nagelkerke revela que el 3,8% de la dimensión aprensión ante la comunicación tiene influencia en la producción oral en inglés según los estudiantes encuestados. A razón de ello, se afirma que la variabilidad de la producción oral en inglés recibe influencia muy baja de la ansiedad ante los exámenes.

Hipótesis específica tres

HE1: El miedo ante la evaluación negativa influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024.

HA: El miedo ante la evaluación negativa no influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024.

Tabla 16

Determinación de ajuste de los datos para el modelo miedo a la evaluación negativa en la producción oral

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	22,605			
Final	19,405	3,199	2	,202

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

De los datos observados en la tabla 16, se explica la relación de dependencia entre el miedo a la evaluación negativa y la producción oral en inglés. El valor de Chi-cuadrado es 3,199 y su valor p = ,202 lo que indica que el modelo es significativo en un nivel bajo.

Tabla 17

Coefficientes del miedo ante la evaluación negativa en la producción oral

	Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Umbral [VARIABLE02 = 1]	-,401	,465	,744	1	,388	-1,313	,511
[VARIABLE02 = 2]	1,648	,509	10,484	1	,001	,650	2,645
Ubicación [Dimensión03=1]	,472	,645	,535	1	,465	-,793	1,737
[Dimensión03=2]	,979	,563	3,021	1	,082	-,125	2,083
[Dimensión03=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

Como se observa en la tabla 17, el valor de Wald es 10,484 y $p < ,001$; esto da a entender que, el coeficiente estimado tiene significancia estadística. De aquí se contempla que la dimensión predictora tiene un efecto bajo en la variable dependiente; por tanto, el valor de la estimación es útil para el modelo seleccionado.

Tabla 18

Pseudo R cuadrado de determinación de la dimensión 3 y variable 2

Cox y Snell	,045
Nagelkerke	,051
McFadden	,021

Nota: datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS.

El coeficiente del Pseudo R cuadro de Nagelkerke revela que el 5,1% de la dimensión miedo a la evaluación negativa tiene influencia en la producción oral en inglés según los estudiantes encuestados. A razón de ello, se afirma que la variabilidad de la producción oral en inglés recibe influencia muy baja de la dimensión predictora. Se valida la hipótesis de investigación.

Presentación de resultados

Según lo planteado en el objetivo general, se da a conocer que la ansiedad lingüística tiene una influencia baja pero significativa en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024. Esto debido a que los valores alcanzados fueron: Nagelkerke 5,1%, $p = ,202$, respaldado por la estimación del coeficiente de Wald. La producción oral, en el contexto estudiado, no recibe una influencia alta por parte de la variable predictora. Asimismo, dentro de los resultados descriptivos, se enfatiza en que los estudiantes demostraron tener un nivel medio 46% de ansiedad lingüística frente a la producción oral en inglés. De otro lado, la segunda variable, producción oral, estuvo situada en un nivel regular (46%), quedando evidenciado también, que solo el 27% de estudiantes consideran que están en un nivel eficiente.

Los resultados demuestran de que la ansiedad lingüística puede no ser considerada como un factor que afecte en mayor grado a la producción oral, con base a esto, se abre el hilo de decisiones para incorporar otras causales de un deficiente o

eficiente nivel de producción oral en inglés. A manera de discutir los resultados, se encontró semejanza con Martínez et al. (2023) quienes también consideraron que la ansiedad lingüística tiene incidencia en las habilidades orales de un grupo de estudiantes que aprenden inglés. Mencionado esto, los resultados orientan el análisis pautado del estudio de la ansiedad en realidades donde se requiere que el estudiante utilice todas sus capacidades orales para expresarse de manera adecuada en un idioma que no es el nativo. Aquí se pone de relieve la tensión y el estrés que esta situación genera en el estudiante, quien al ser observado por otro (docente) su mente aún con conocimiento de la temática, entra en confusión y propicia que su léxico y fonética en inglés no sean coherentes. En este sentido, la evidencia va demostrando que cuando existe un nivel alto de ansiedad lingüística, se ve afectada la habilidad para comunicarse oralmente en inglés.

Los resultados obtenidos también guardan similitud con López et al. (2023) porque a través de su análisis cuantitativo han demostrado que cuando los estudiantes se asumen en un nivel de comprensión medio y bajo en la escucha o habla del inglés, estos son propensos a sentir ansiedad lingüística. Elementos como la inseguridad y no predisposición para el aprendizaje, se revelan en este punto. Asimismo, Sifrar y Pavlic (2024) y Hernández et al., (2022) también demostraron que cuando un estudiante está dentro de los niveles iniciales de adquisición del idioma meta, los niveles de ansiedad tienden a ser más altos en comparación con los de nivel medio y avanzado. Si bien el estudio en curso no hizo un análisis comparativo de los niveles de aprendizaje, esto refuerza la teoría de que el estudiante se siente inseguro y con incertidumbre frente a la evaluación o exposición oral, porque muchas veces su habilidad comunicativa para decir palabras o armar frases en un idioma distinto al suyo, es limitado. Además, los resultados de Aguilar (2024) apoyan lo mencionado, ya que sus principales evidencias demuestran que expresión verbal y la habilidad lingüística guardan estrecha relación.

En respuesta al objetivo específico uno, se da a conocer que la aprensión ante la comunicación no tiene una influencia significativa en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024. Esto debido a que los valores alcanzados fueron: Nagelkerke 0,09%, $p = ,746$, respaldado por la estimación del coeficiente de Wald. La producción oral, en el contexto estudiado, no recibe una influencia alta por parte de la dimensión predictora aprensión ante la comunicación. También, parte de los resultados descriptivos, dan a conocer que los estudiantes demostraron tener un nivel medio 40% de aprehensión ante la comunicación en inglés y el 34%, alcanzó un nivel alto. La sensación de no querer sentirse juzgado y llenarse

de temor por hacer un mal uso de la gramática y fonética del idioma extranjero que se aprende, puede no desencadenarse frente a la oralidad del idioma inglés, los resultados nos indican que podría deberse a circunstancias estacionales que muchas veces, dependiendo del estado emocional en que se encuentre el estudiante, van a impulsar ese escenario de ansiedad.

En este punto se ha hallado similitud con el estudio de Matute et al. (2022), quienes después de analizar sus datos, explicaron que la ansiedad no influía en la producción oral en inglés. Por el contrario, si la ansiedad baja y crece el nivel de motivación en los estudiantes, el ejercicio de la práctica oral en inglés será más sobresaliente. Conviene entonces afirmar, que, según lo discutido con el autor, aunque no haya influencia directa y significativa de la ansiedad sobre la producción oral, es relevante destacar como la seguridad, preparación actitudinal y la estimulación como aspectos intrínsecos, guían el desempeño y fortalecen las capacidades comunicativas en un idioma que recién se va aprendiendo.

Consiguientemente, España (2020) también atiende la problemática; pero contrario a Matute et al. (2022), demuestra que la aprensión comunicativa surte un efecto negativo en el aprendizaje del inglés por parte de estudiantes, específicamente en los que recién inician la educación superior. Cabe recalcar que, la aprensión no solo se da cuando se vive una situación cercana al uso de palabras en otro idioma, sino también cuando se sabe que habrá la necesidad de hablar en otro idioma, es decir, los estudiantes pueden experimentarlo siendo conscientes de que sí o sí hablaran en inglés o aun sabiendo que no, a lo que otros autores lo mencionan como incertidumbre. Según Kim y Hwang (2024) el desempeño oral no solo se logra por las metodologías y estrategias que se apliquen en las sesiones, también convergen aspectos de la personalidad del estudiante, por ello enfatiza que debe haber dualidad en la adquisición del idioma, por un lado, las técnicas que el docente crea conveniente de acuerdo a los objetivos de la clase y por otro, estrategias de instrucción diferenciadas sostenidas en las personalidades de los discentes.

Por otro lado, de acuerdo al objetivo específico dos, la ansiedad ante los exámenes influye en un nivel bajo pero significativo en la producción oral en inglés. Esta evidencia se apoya en los datos que se obtuvieron de Nagelkerke 3,8% y $p = ,303$; además de estar respaldados por las estimaciones del coeficiente de Wald. Asimismo, se descubrió que los estudiantes presentaban un nivel medio 44% de ansiedad ante los exámenes y el 30% un nivel alto. Sobre el particular, la alteración del rendimiento en la

comunicación verbal en inglés se ve anexada a la ansiedad, como bien lo demuestra la evidencia científica.

Aquí se coincide con lo presentado por Gómez et al. (2023) ya que afirmaron que la ansiedad ante los exámenes limita la respuesta positiva tanto emocional como académica que tiene el alumno frente a un tipo de evaluación lingüística. En tal sentido, se discute la posibilidad de crear estrategias de aprendizaje que sirvan de protección para el estudiante ante una situación de tensión. Además, Adrianzen (2021) enfatiza en que el aprendizaje de un idioma nuevo debe quedar alejado de cualquier sentimiento de inquietud y ansias que pudiera afectar la entonación, vocabulario y pronunciación del inglés. Los afectos emocionales están presentes en cualquier proceso de instrucción, sin embargo, estos deben jugar un rol positivo y no perjudicial para el discente.

Para finalizar, en respuesta al objetivo específico tres, se conoció que el miedo ante la evaluación negativa influye en un nivel bajo pero significativo en la producción oral en inglés. Esta evidencia se apoya en los datos que se obtuvieron de Nagelkerke 5,1% y $p = ,202$; además de estar respaldados por las estimaciones del coeficiente de Wald. Asimismo, se descubrió que el nivel predominante era el medio 51% de ello se afirma que la mitad de estudiantes sentían miedo cuando se enfrentaban a una posible evaluación negativa por parte del profesor(a). Al efecto, la ansiedad manifestada en miedo autolimita al estudiante y crea un campo de inseguridad, aunque las aptitudes en el idioma no sean equivalentes. Esto se dice porque hay estudiantes que demuestran tener muy buenas habilidades comunicativas para usar el idioma inglés e inclusive una visión positiva en cuanto a su aprendizaje en el aula, pero un momento de tensión puede ser un obstáculo emocional para expresarse verbalmente con idoneidad (Septiawan et al., 2025).

De los resultados, hay concordancia con Sulca et al. (2024) debido a que su estudio sobre autoeficacia académica y ansiedad lingüística, de este último la dimensión analizada miedo a la evaluación negativa, demostraron que también prevalecía el nivel medio 44,3%. Por tanto, se destaca que cuando los estudiantes demostraban tener un nivel de autoeficacia académica alta; entonces, sus niveles de ansiedad bajaban y en respuesta, su miedo a la evaluación negativa también. También hay coincidencia con Álvarez (2023) y Manzur et al (2025) en cuanto a la ansiedad como elemento causal de desmotivación y miedo, lo cual afecta la producción oral en estudiantes.

Sin embargo, de acuerdo a las evidencias encontradas, estudios como el de Ocampo (2020) declara que cuando el aprendizaje se da de manera colaborativa se

puede mitigar aspectos negativos individuales como el miedo a una posible evaluación negativa y es que, al estar centrado en un proceso de creación y destrezas que son compartidas con los compañeros de clase, el miedo y la incertidumbre pasan a un segundo plano. Esto destaca que el trabajo en equipo ayuda a que los estudiantes que sienten mayor miedo y ansiedad puedan vencer esos obstáculos cuando ven que no están solos en el proceso.

Esto se apoya en el refuerzo argumentativo de Reátegui y Reátegui (2024) donde factores como la coevaluación y la participación activa han tenido un vínculo certero y positivo con las habilidades y competencias orales de estudiantes de un idioma extranjero. En tal sentido, la interacción como plataforma de constructo de saberes mantiene importancia cuando de aprender un idioma nuevo se trata.

Conclusiones

1. Del objetivo general propuesto, se concluye que la ansiedad lingüística influye significativamente en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024. Este nivel de influencia es bajo y directo. Considerando el valor de Nagelkerke 5,1% y sig. = 202 es como se llega a la conclusión.

2. Del objetivo específico uno propuesto, se concluye que la aprensión ante la comunicación no tiene una influencia significativa en la producción oral de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024. Esta decisión se basó en los valores obtenidos tanto de Nagelkerke 0,09% y sig.= 0,746.

3. Del objetivo específico dos propuesto, se concluye que la ansiedad ante los exámenes influye en un nivel bajo y significativo en la producción oral en inglés de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024. Para tal afirmación, se consideraron los valores de Nagelkerke 3,8% y sig=0,303.

4. Del objetivo específico tres propuesto, se concluye que el miedo ante la evaluación negativa influye en un nivel bajo y significativo en la producción oral en inglés de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM, Lima-2024. Es así que los datos obtenidos de Nagelkerke 5.1% y sig=202, lo respaldan.

Referencias

Adrianzén, S. (2021). Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. *Innova Research Journal*, 6(3), 58-78. DOI:<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1742>

- Aguilar, R. (2024). Actitudes de producción oral y competencia oral en idioma inglés en estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa Dr. José Antonio Encinas Franco, Tacna 2023. [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna] Repositorio Institucional <https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/3518/Aguilar-Mamani-Ronald.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, D., Arias, J., May, J., y Morales, E. (2023). La producción oral: estrategias de aprendizaje utilizadas por profesores en la enseñanza de la lengua inglesa. *Ciencia Latina Internacional*, 7(2), 8026-8229. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5951
- Álvarez, M. (2023). Estudio de los niveles de ansiedad en lengua extranjera en educación primaria. [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo. España] Repositorio Institucional https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/68905/TFG_MartaAlvarezPelaez.pdf?sequence=5
- Angulo, M., y Chávez, A. (2024). Storytelling en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés en estudiantes de primer año de EGB. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador] Repositorio Institucional <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/6461>
- Arias Gonzales, J. y Covinos Gallardo, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Banzato, M. (2020). Didáctica a Distancia y ansiedad lingüística: un estudio de caso sobre las estrategias y los instrumentos utilizados para reducir la ansiedad lingüística durante la emergencia COVID-19. [Tesis de maestría, Università Ca' Foscari Venezia, Italia]. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/19156/8438491249012.pdf?sequen>
- Borja, M. (2021, diciembre). La ansiedad lingüística causa palpitations, sudoración y bloqueo mental al usar un idioma extranjero. 20 Minutos. <https://lc.cx/3IMPZE>
- Bobarin, E. (2021). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. *Horizontes*, 5(19). 723-732. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.232>
- Bellorin, M., y Rivera, L. (2023). El valor de las actividades de audición implementadas por el profesor de inglés para mejorar la comprensión auditiva. *Revista Multi-Ensayos*, 9(17), 56-62. Doi: <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v9i17.15742>
- Castillejos, W. (2020). Ansiedad hacia la lectura en inglés como lengua extranjera en el nivel de posgrado. <https://shs.hal.science/halshs-02518009/document>

- Cockerill, M., Thurson, A., O'keeffe, J. (2023). Using fluency and comprehension instruction with struggling readers to improve student reading outcomes in English elementary schools. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100264>
- Chakraborty, A. (2023). Exploring the root causes of examination anxiety: effective solutions and recommendations. *International Journal of Science and Research*, 12(2), 1096-1102. DOI:10.21275/SR23220002911.
- Chan, K., Yeung, P., y Hoa, K. (2024). The effects of foreign language anxiety on English word reading among Chinese students at risk of English learning difficulties. *Reading and Writing*, 38, 273-291. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10513-y>
- Chen, H., Rassol, U., Hu, T., & Bhattacharyya. (2025). Examining the beliefs of non-native English-speaking teachers and EFL students about WCF in enhancing writing skills. *Acta Psicológica*, 256(8), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105064>
- Damián, D., Castillo, M., & Flores, A. (2023). La influencia de la ansiedad en la motivación para el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 4(5), 2043–2056. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n5-016>
- Díaz, H. (2024). Un tema descuidado: El aprendizaje del inglés. *Educared*. <https://lc.cx/pFB7b6>
- Díaz, A. (2021). La ansiedad y otras variables afectivas en el aula de ELE. El papel del profesor. Estrategias docentes. [Tesis de maestría, Universidad de Girona, España] https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/22057/DiazMartinezArmand_Treball.pdf?sequ
- Del Rocío, P., Jiménez, I., Molina, G., Estrada, C., y Salazar, E. (2020). Ansiedad Estado y Rasgo en estudiantes de Biomédicas en Universidades de Perú y Colombia 2018. Estrategias preventivas desde el Modelo de la Marea. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 13(1), 66-71. Doi: <http://dx.doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2020.131.625>
- España, D. (2020). Ansiedad ante el aprendizaje del inglés como idioma extranjero y percepción de las actitudes del maestro de inglés en estudiantes salvadoreños de educación secundaria. *Revista Internacional de Estudios de Educación*, 20 (1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.37354/riee.2020.196>

- Figuroa, R., e Intriago, J. (2022). Estrategias para la producción oral del idioma inglés en la comunicación de los estudiantes. *Polos del Conocimiento*, 7(3), 265-292. Doi: 10.23857/pc.v7i3.3730.
- García, P. (17 de junio, 2024). Hipótesis Krashen: Atrévete a hablar en otro idioma. <https://palomagarciacoach.com/krashen-atrevete-hablar-idioma/>
- Garro, M. (2019). Análisis del uso de las cuatro habilidades lingüísticas adquiridas por las personas egresadas del programa "Fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en las instituciones de educación superior universitaria estatal de Costa Rica. *EDU REVIEW International Education and Learning Review*, 7(1), 47-58.
- Garzón, M. (2024). Uso del teatro para mejorar la producción y comprensión oral del inglés según la teoría de Krashen. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 301-307. Doi: <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.569>
- García, D. (2024). El uso de Input comprensible en la clase de inglés: una revisión crítica. [Tesis de grado, Universidad de Burgos, España] Repositorio Institucional Riubu https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/9359/Garcia_Gonzalez_Diego-TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Díaz Larenas, C. (2023). Causas y efectos de la ansiedad en clase de inglés: Factores cognitivos y afectivos. *Revista Fuentes*, 25(1), 101–110. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22097>
- González, J., Asensio, M. (s.f). Teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas. *Bable-Afial*. 155-186.
- Guilera, J. (29 de abril, 2022). La ansiedad: ansiedad rasgo vs ansiedad estado. *Mentelex*. <https://blog.mentelex.com/la-ansiedad-ansiedad-rasgo-vs-ansiedad-estado/>
- Jerrim, J. (2022). Test anxiety: Is it associated with performance in high-stakes examinations? *Oxford Review of Education*, 49(3), 321-341. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2079616>
- Kim, J., & Hwang, Y. (2024). How are personality factors connected to EFL learners' oral performance? A psychological network analysis. *System*, 127. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103516>
- Liu, X. (2023). The Effect of Affective Filter Hypothesis on College Students' English Writing Teaching and Its Enlightenment. *Open Access Library Journal*, 10: e10671. DOI: 10.4236/oalib.1110671

- Luo, Z. (2024). Una revisión de la teoría de entrada de Krashen. *Revista de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales*, 26. 130-135.
- López, M., De La Maya, G., y Rabazo, M. (2023). Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 38, 201-230. DOI: 10.17398/1988-8430.38.201
- López, M., y Retamar, G. (2022). Influencia de las emociones en el aprendizaje de la lengua inglesa: análisis de las distintas destrezas lingüísticas. *Delta*, 38(2) 1-15. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202238249046>
- Manzur, G., Laura, K., Mendoza, L., Quispe, M., Rodríguez C., y Pilco, R. (2025). El impacto de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés según el marco común europeo: un estudio en estudiantes de idioma extranjero de una Universidad Pública. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Asunción, Paraguay. 6. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3927>
- Martínez, A., Morales, E., y Arias, A. (2023). La ansiedad y su incidencia en los exámenes orales de inglés en alumnos de la Licenciatura de Idiomas. *Ciencia Latina*, 7(3), 9859-9873. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7180
- Martínez, L., Barriga, J., Lluquin, G., y Pazmiño, L. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento*, 5(3), 814-849. Doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1385>.
- Matute, H., Niola, E., y Rodas, T. (2022). La influencia del filtro afectivo en la producción oral del idioma inglés en un contexto virtual. *IV Congreso Internacional De La Universidad Nacional De Educación*, 291-296. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/56>
- Maldonado, M., García, A., Armada, C., Alós, F., y Moreno, E. (2022). Competencia oral y ansiedad: entrenamiento y eficacia en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 401-434. DOI: <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1800>.
- Mata, D., y García, M. (2021). Desarrollo de competencias comunicativas en la formación de profesionales en inglés. *Referencia Pedagógica*, 10(1), 121-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S230830422022000200126&script=sci_artte
- Mendieta, K. (2021). Potenciando la producción oral en inglés: estrategias y herramientas en el aula. *Religación*, 6(29), 2-12. Doi: <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.815>
- Mendoza, E. (2024). La enseñanza de Lenguas Extranjeras: una breve cartografía. *Pedagogía y Saberes*, (61), 97–107. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20033>.

- Nassif, L. (2019). The relationship of language anxiety with noticing and oral production of L2 forms: A study of beginning learners of Arabic. *System*, 80, 304-317. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.008>
- Nevárez, L., Gonzáles, J., y Rizzo, E., (2025) Impacto en el ámbito profesional y estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades lingüísticas en el nivel superior: mejora de las competencias comunicativas. *Reincisol*, 4(7), pp. 1431-1456. DOI: [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1431-1456](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1431-1456)
- Ortega, C. (2021). El modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 28, 38-52. DOI: <https://doi.org/10.30827/reugra.v28.18162>.
- Olaya, V., y Ahumada, L. (2023). Ansiedad en la producción oral del inglés como lengua extranjera; prácticas y estrategias para minimizar sus efectos en los estudiantes. *Ciencia Latina Internacional*, 7(3), 3907-3923. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6451
- Olmezer, E., y Ozturk, G. (2021). Reducir la ansiedad al hablar en las aulas de inglés como lengua extranjera: un estudio exploratorio de métodos mixtos. *Porta Linguarum*, 36, 249- 261. DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi36.18018>
- Ocampo, M. (2020). Programa de aprendizaje colaborativo para las competencias orales del inglés en un grupo de estudiantes de la escuela profesional de idiomas en una universidad pública de Lima. [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia, Perú]. Repositorio Institucional UPCH https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8166/Programa_OcampoPortocarrero_Manuel.pdf
- Patel, M., Solly, M., and Copeland, S. (2023). The Future of English: Global Perspective. <https://www.tirfonline.org/british-council-releases-the-future-of-english-global-perspectives/>
- Papi, M., & Khajavy, H. (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 127-139. Doi: doi:10.1017/S0267190523000028
- Prado, L., Mayorga, W., Román, M., y Arévalo, M. (2021). Análisis Pedagógico del Aula Invertida para el Desarrollo de la Comprensión Lectora y la Producción Oral en el Idioma Inglés. *Revista Publicando*, 8(30), 67-86. Doi: <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id220>
- Prada, H., y León, E. (2021). Aprendizaje afectivo. *Revista Arista-Crítica*, 10.18041/2745-1453/rac.2021.v1n1.7154

- Reyes, O. (2019). Estrategia didáctica para desarrollar la producción oral en los estudiantes del curso de inglés en un instituto de educación superior de Lima. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú] Repositorio Institucional <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9ad6b3ed-2b2e-455e->
- Regueira, A., y Ferrer, G. (2020). Diseño e implementación de un modelo ad hoc para la evaluación de la producción oral de textos en inglés. *Anales de Lingüística*. Segunda Época, 5, 181-1993. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/analeslinguistica/article/view/4594>
- Reátegui, S., y Reátegui, A. (2024). El rol de la evaluación formativa y la competencia oral en inglés como lengua extranjera en la Institución Educativa Pública N° 60585 - Loreto, Perú. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú]. Repositorio UNE <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/efa095d4-ef82-41de-b051-8097d5a54809/content>
- Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G., y Saldarriaga, G. (2022). Metodología de la investigación. https://acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/article/view/22/29
- Sardiñas, J., Pérez, R., y Romero, D. (2023) El Aprendizaje de la lengua inglesa en condiciones óptimas en los jóvenes y adultos. *Edosul*, 23(84), 124-137. DOI: <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v23n84/1729-8091-eds-23-84-124.pdf>
- López, M., y De la Maya, G. (2022) Influencia de las emociones en el aprendizaje de la lengua inglesa: análisis de las distintas destrezas lingüísticas. *Revista Delta*, 38 (2) DOI:<https://doi.org/10.1590/1678-460X202238249046>
- Sifrar, M., y Pavlic, A., (2024), Ansiedad y producción oral en estudiantes multilingües de secundarias y universitarios. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(1),83-100. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2343461>
- Sulca, R., Lizama, V., Días, L., Pajuelo, C. y Trujillo, J. (2024). Autoeficacia académica y ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. *Data & Metadata*, 3, 1-7. Doi: <https://doi.org/10.56294/dm2024239>
- Septiawan, H., Setiyadi, B., Sukirlan, M., y Nisa, K. (2025). The anxiety in English for foreign language speaking class: the case of university students in Lampung context. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 362-370. DOI: 10.11591/edulearn.v19i1.21755

- Theobald, M., Breitwieser, J. & Brod, G. (2022). Test Anxiety Does Not Predict Exam Performance When Knowledge Is Controlled For: Strong Evidence Against the Interference Hypothesis of Test Anxiet. *Psychological Science*, 33(12), 2-11. Doi: 10.1177/09567976221119391.
- Tordero, J. (2022). El desarrollo de la fonología/fonética y los avances pedagógicos y logopédicos en el siglo xix: la enseñanza aprendizaje del habla dirigida a sordomudos. *Normas*, 12, 192-225. Doi: 10.7203/Normas.v12i1.25764
- Varela, S. (2023). Fluidez en la producción oral en inglés de los niños de cuarto grado del colegio Liceo De Los Andes – Cota. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia] Repositorio Institucional <https://lc.cx/YAh6QE>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Internacional*, 7(4), 9723-9762. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658.